

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Maria Jürisson

KUTSEÕPETAJATE ARVAMUSED TÄIENDUSKOOLITUSEL OSALEMISE
PÕHJUSTEST NING ÕPITU RAKENDAMISEST ÕPPETÖÖS

bakalaureusetöö

Läbiv pealkiri: Kutseõpetajate täienduskoolitustel osalemine

Juhendaja: Marvi Remmik

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik dots

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Erinevad lähenemised õpetaja professionaalsele arengule.....	5
1.2 Kutseõpetaja professionaalne areng ning õppimine	7
2. Uurimustöö metoodika	13
2.1 Valim	13
2.2 Andmete kogumine	13
2.3 Andmete analüüsimine	15
3. Uurimistulemused	18
3.1 Täienduskoolituste olulisus kutseõpetaja professionaalses arengus	18
3.2 Täienduskoolitusel õpitu rakendamine.....	20
3.3 Täienduskoolitusel osalemisega seotud probleemid ja takistused	22
4. Arutelu.....	24
4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	28
Resümee	29
Summary	30
Kasutatud kirjandus	32
Lisa 1 Intervjuukava	

Sissejuhatus

Maailm muutub kiiresti – muutused on ülemaailmsed ja need puudutavad nii organisatsioone kui ka indiviide. Tänapäeva muutuv ühiskond nõuab üha enam, et õpetajad osaleksid professionaalset arengut toetavatel tegevustel seades endale eesmärgid ja tegevusplaane.

Korpelainen ja Ruohotie (2008) on leidnud, et professionaalne areng toimub igal elualal, kus tähelepanu on suunatud professionaalse pädevuse säilitamisele ja tõstmisele. Järjepideva elukestva protsessi käigus püüeldakse selliste eesmärkide poole nagu uue ja tänapäevase teabe omandamine, oskuste ja tehnikate arendamine ning isikliku enesehinnangu suurendamine. Sarv (s.a.) nimetab õpetaja professionaalse arengu all detailset tööd ainesisuga, sügavat õpistiilide mõistmist, õppimise juhtimise oskust, õppimise sotsiaalse konteksti mõju tundmist ning selle loomise oskust.

Käesoleva uurimustöö teemat ajendas valima see, et bakalaureusetöö autor töötab kutseõppeasutuses kutseõpetajana ning täienduskoolitustel osalemine ja seal õppimine on üheks oluliseks osaks kutseõpetaja töös. Ilma järjepideva õppimiseta on raske muutustega hakkama saada ja oma tööd planeerida.

Kutseõpetaja töö aluseks on kutsestandard. Kutsestandardis kirjeldatakse töö edukaks tegemiseks vajalikke oskusi, teadmisi ja hoiakuid ehk kompetentsusnõudeid (Kutsestandard..., 2014). Õpetajaks ei kujuneta ainuüksi esmaõppe toel. Kutsepädevuste kujunemine jagatakse kolmeks omavahel seotud etapiks: ülikoolis toimuv õpetajakoolitus, sellele järgnev kutseasta ning elukestev õpe (Eisenschmidt & Koit, 2014). Elukestva õppe strateegias pööratakse rõhku sellele, et õppimine peab muutuma aktiivse eluhoiaku osaks (Eesti elukestva õppe..., 2014). Et aga professionaalne ja isiklik areng saaks toimuda, peaksid õpetajad käima regulaarselt täienduskoolitustel. Professionaalse arengu toetamiseks on oluline kõikide õpetajate professionaalse arengu eesmärkide selgus ning võimalused refleksiooniks ja enesetäiendamiseks (Eisenschmidt, 2005).

Bakalaureusetöö seisukohalt on olulised varasemad uurimused. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringus (OECD's Teaching and Learning International Survey) uuriti 7.–9. klasside õpetajaid ja nende koolide juhte. Uuringus keskenduti järgmistele teemadele: õpetajate professionaalne areng, õpetajate enesetäiendamine, õpetajate tunnustamine ja tagasiside ning takistused enesetäiendamises osalemises (Loogma, Ruus, Talts, & Poom-

Valickis, 2009). Teine uurimus „Kutseõpetajate karjääriteed ja koolitusvajadus“ viidi läbi kutseõpetajate seas ning seal uuriti kutseõpetajate üldist tausta, karjääriteid, töös vajaminevaid oskusi ja teadmisi ning seda, milliseid õpetamismetoodikaid kasutatakse kõige sagedamini (Hiieväli, Loogma, Karu-Veskioja, & Kaikkonen, 2006). Uurimustes toodi välja õpetajate osalemine enesetäiendamises, õpetajate enesetäiendamisevajadused, toetus enesetäiendamiseks ning takistused enesetäiendamises osalemisel.

Eesti õpetajaskonnast osaleb väga suur osa (93%) regulaarselt erisugustes enesearengut toetavates tegevustes, olles sellega teistele riikidele eeskujuks (Loogma et al, 2009). Samas on need valdavalt lühiajalised koolitused ning õpetajad ise on hinnanud neid suhteliselt vähetõhusateks. Eisenschmidt (2005) leiab, et muret valmistab asjaolu, et õpetajakoolituses omandatu ei rakendu õpetajatöös ja õpetajad tunnevad end igapäevaste tööprobleemide lahendamisel isoleerituna ja abita.

Varasemad uurimused on keskendunud sellele, et välja selgitada, kuidas toimub enesetäiendamine ja elukestev õppimine, millisele ettevalmistusele ja täienduskoolitusele kutseõpetajana töötamisel tuginetakse ning milliseid takistusi esineb koolitustel osalemisel (Loogma et al., 2009; Hiieväli et al., 2006). Eestis läbiviidud uurimustes, üks kutseõpetajate- ja teine üldhariduskoolide õpetajate seas, ei ole käsitletud seda, kuidas kutseõpetajad täienduskoolitusel omandatud õppetöös kasutavad ja kuidas see aitab kaasa õpetaja professionaalsele arengule. Autorile teadaolevalt on Eestis kutseõpetajate seas sellist valdkonda uuritud vähe, mistõttu pole piisavalt teadmisi, kuidas kutseõpetajad täienduskoolitusel saadud teadmisi ja oskusi oma õppetöös rakendavad ning millist tähendust omistavad nad täienduskoolitusele oma professionaalses arengus.

Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada, millisena näevad kutseõpetajad täienduskoolituse tähendust oma professionaalses arengus ning kuidas kutseõpetajad rakendavad enda hinnangul täienduskoolitusel saadud teadmisi ja oskusi oma õpetamispraktikas.

Bakalaureusetöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis tutvustatakse uurimuse teoreetilisi lähtekohti. Teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat. Kolmandas peatükis on välja toodud uurimuses saadud tulemused ning neljandas peatükis arutletakse olulisemate tulemuste üle.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Erinevad lähenemised õpetaja professionaalsele arengule

Professionaalse arengu määratlusi on erinevaid. Käesolevas töös toetutakse Knappile (2003), kelle järgi on professionaalne areng õppimisprotsess, mis kutsub esile muutusi õpetaja eneseanalüüsioskustes, teadmistes, oskustes ja arusaamades ning mis realiseerub õpetaja professionaalses praktikas. Clarke ja Hollingsworthi (2002) järgi mõjutavad õpetaja professionaalset arengut ühelt poolt kontekstuaalsed (välised stiimulid või toetus töökohal) ja teiselt poolt personaalsed (õpetaja isiksuseomadused ning olemasolevad teadmised, uskumused ja hoiakud) tegurid. Sarnasel seisukohal on ka Eisenschmidt (2007a), kes on leidnud, et õpetaja professionaalne areng sõltub muuhulgas tema isiksuseomadustest ning valmisolekust analüüsida oma väärtusi, uskumusi ja hoiakuid. Oluliseks aspektiks õpetaja arengu kontekstis on töökeskkond, mis võib olla kas õpetaja arengut toetav või pärssiv.

Õpetaja professionaalne areng on uurijaid köitnud juba aastakümneid ning erinevad uurijad näevad seda ka erinevast vaatevinklist. Nii näiteks on mitmed uurijad (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, & McGowan, 1996, viidatud Õim, 2008 j) seisukohal, et õpetaja professionaalne areng toimub astmeliselt ning selle arengumudeli kohaselt on professionaalse arengu eelduseks pidev ja aktiivne praktiseerimine. Nende vaates toimub õpetaja professionaalne areng samm sammult saades algajast eksperdiksi.

Berlineri kompetentsusastmete arengumudeli (Barone et al., 1996, viidatud Õim, 2008 j) järgi on õpetaja professionaalne areng pikaajaline ja keeruline protsess, milles professionaalseks õpetajaks kujunemises esitatakse viite arenguastet.

1. Uustulnuka tase (*novice level*). Algaja õpetaja tase, kes rakendab oma töös lihtsaid õpetamisaluseid. Selle astme õpetaja jaoks on eelkõige oluline igapäevane toimetulek ja praktika, kuid ka teoreetilised teadmised, mida õpetajakoolituses õpiti. Algselt on noore õpetaja teadmised ja tegevused jäigad ning kontekstist eraldatud.

2. Edasijõudnud algaja tase (*advanced beginner level*). Õpetaja on töötanud kaks või kolm aastat ning tal hakkavad välja kujunema oma õpetamisstrateegiad seostades praktilisi kogemusi teooriaga. Sellel astmel täheldatakse õpetajal veel raskusi olulise eristamisel ebaolulisest. Berliner toob selle astme juures välja, et algaja õpetaja ei suuda veel kanda vastutust oma tegemiste eest.

3. Kompetentse õpetaja tase (*competent level*). Seda taset iseloomustavad kaks tunnust.

Esiteks õpetaja suudab seada kindlad prioriteedid. Ta kavandab teadlikult tegevusi, milleks on tegevusplaanide koostamine, otsuste langetamine ning eesmärkide püstitamine. Õpetaja teab, kuidas õppeprotsessi läbi viia. Teiseks oskab eristada olulisi ja ebaolulisi teemasid, sellest lähtuvalt otsustada, millisel õppeteemal kauem peatuda ja millistelt osadelt kiiremini edasi liikuda. Sel tasemel olemine eeldab õpetajalt suurt pühendumust oma tööle. Kõik, kes on edasijõudnud algaja tasemel, ei pruugi saavutada kompetentse õpetaja taset.

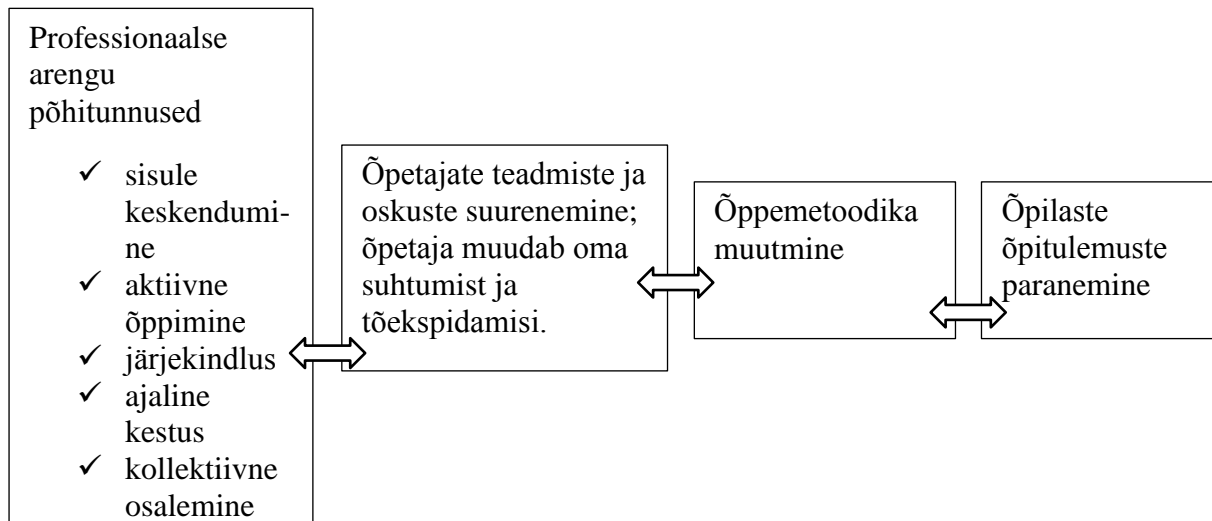
4. Vilunud õpetaja/professionaalse õpetaja tase (*proficient level*). Väike osa õpetajatest saavutab selle taseme viiendaks tööaastaks. Intuiitvne teadmine otsustamisel iseloomustab seda astet kõige enam. Lisaks kompetentsusele saavutab õpetaja oma kutsetegevuses märkimisväärse paindlikkuse ja kiiruse. Professionaalsuse tasemel olev õpetaja suudab tänu erinevatele kogemustele näha käimasolevaid sündmusi ja situatsioone terviklikult.

5. Ekspertõpetaja/meisterõpetaja tase (*expert level*). Eksperti tasemel olevad õpetajad tajuvad situatsioone intuiitivselt. Erinevate probleemsituatsioonide analüüsi kaudu suureneb analüüsikogemus. Nad suudavad õigeid lahendusi leida ilma pikema arutluseta. Paindlik ja kiire tegutsemine võimaldab sooritada automaatselt lihtsamaid õpetamistoiminguid, mille läbi jääb rohkem aega süüvimiseks olulisematesse probleemidesse.

Ehkki selliseid astmemudeleid on palju kasutatud õpetaja professionaalse arengu kirjeldamiseks, on need saanud ka palju kriitikat. Näiteks Dall'Alba ja Sandberg (2006) kritiseerivad astmeliste mudelite puhul seda, et kui kogu fookus on erinevatel astmetel ja neis toimuval, siis see võib varjutada peamisi arengu aspekte. Tähelepanu viiakse ära konkreetsetelt oskusest, mida parajasti arendatakse. Astmelise mudeli asemele pakuvad Dall'Alba ja Sandberg kahedimensioonilist mudelit, kus horisontaalsel teljel on kujutatud konkreetsete oskuste arengut ja vertikaalsel teljel arusaama valdkonna olemusest. Professionaalne areng kombineerituna horisontaalsel ja vertikaalsel dimensioonil võimaldab vaadelda arengu erinevaid trajektoore, kuigi seda ainult kindla valdkonna kontekstis. Lisaks toovad nad astmeliste mudelite puhul välja, et on vähe tõendusmaterjale longituudsete uurimuste näol, mis kinnitaksid, et selline astmeline areng üldse õpetaja professionaalse arengu käigus toimub (Dall'Alba & Sandberg, 2006).

Borko (2004) toob oma uurimuse põhjal välja mudeli, millel kujutatakse professionaalse arengu jaoks kriitilisi põhitunnuseid ning õpetaja teadmiste ja uskumuste suurendamise mõju klassiruumis ning õpilaste õpitulemustele (vt joonis 1). On leitud, et õpetajad kogevad tõhusat

ametialast arengut, kui nad osalevad täienduskoolitustel aktiivselt õppides, sisule keskendunult ning järjekindlalt. Pärast tõhusat õppimist suureneb õpetajates teadmiste ja oskuste hulk ning muutuvad õpetaja tõekspidamised. Õpetamise paremaks muutmisel kasutavad õpetajad oma uusi teadmisi, oskusi, hoiakuid ja uskumusi ning pärast õppemetoodika muutmist paraneb ka õpilaste õppimine.



Joonis 1. Õppimise mõju professionaalsele arengule (Borko, 2004).

1.2 Kutseõpetaja professionaalne areng ning õppimine

Kutseõpetaja professionaalse arengu seisukohalt on kutsestandard oluliseks dokumendiks õpetajate ettevalmistamisel. Eisenschmidt (2007b) nimetab standardit abivahendiks, mis aitab hinnata ja analüüsida oma toimetulekut õpetajana ning korraldada refleksiooniprotsessi. Kutsestandardi tegemisel lähtuti printsiibist, et õpetaja on õppiva organisatsiooni liige, kannab vastutust professionaalse arengu eest ning on eetilise ja vaimse kandja. Eelkõige väärtustatakse kutsestandardis õpetajate omavahelist koostööd ja õpetajate pidevat professionaalset arengut (Eisenschmidt, 2007b).

Kutsestandardis on välja toodud kutseõpetaja arengu seisukohalt vajalikud oskused. Kõige kõrgema taseme kutseõpetajal (kutseõpetaja 7) on kokku seitse kohustuslikku kompetentsi ja neli valitavat kompetentsi tööülesannete täitmisel (Kutsestandard..., 2014). Erineva tasemega kutseõpetaja tööks vajalikud kompetentsid on toodud tabelis 1.

Tabel 1. Kutseõpetaja kohustuslikud ja valitavad tööosad

Kutseõpetaja			
Kohustuslikud tööosad	Tase 5	Tase 6	Tase 7
	Õppeprotsessi planeerimine		
	Õpikeskkonna kujundamine		
	Õppimise ja õppija arengu toetamine		
	Refleksioon ja professionaalne enesearendamine		
	Erialaõppe arendamine		
	Kutseõppe maine kujundamine		
		Kolleege toetamine	Kolleege toetamine
Valitavad tööosad	Praktika korraldamine		
	Juhtimine ja eestvedamine		
	Täiskasvanute täienduskoolituse läbiviimine		
	Hariduslike erivajadustega (HEV) õppija toetamine õppeprotsessis		

Kutseõpetaja professionaalne areng hõlmab etappe, milleks on tasemeharidus, töökogemus, õpetajakoolitus, täienduskoolitus, stažeerimine ning erialane enesetäiendamine (Kutseõpetaja professionaalse arengu..., 2008).

Õpetaja kutsealast arengut mõjutavad: riiklik hariduspoliitika, valitsev õpikäsitus, organisatsioonikultuur, professionaalne enesekontseptsioon, varasem töökogemus ning isiksuseomadused (Eisenschmidt, 2007b). Õpetaja professionaalne areng on terviklik siis, kui kutsealaste teadmiste ja oskuste arengu kõrval on sama oluliseks isiksuslik areng, sotsialiseerumine organisatsioonis ning koostöö teiste õpetajatega (Eisenschmidt, s.a).

Professionaalne areng toimub õppimise tulemusel. Kaasaegsed professionaalse arengu seisukohad toovad välja, et professionaalne õppimine ei ole ainult lühiajaline sekkumine, vaid pikaajaline protsess, mis ulatub õpetajaharidusest ülikoolis kuni täiendusõppeni töökohal (Feiman-Nemser, 2001; Putnam & Borko, 2000). Elukestva õppe strateegias (2014) rõhutatakse, et õppimine peaks olema aktiivse eluhoiaku osa, et parandada ja täiendada teadmisi, oskusi ning suurendada kompetentse vastavalt iseenda, ühiskonna või tööturu vajadustele. Tuuakse välja, et „õpetaja ei ole 21. sajandil mitte infoallikas, vaid seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatöö ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust“ (Elukestva õppe strateegia..., 2014). Tänapäeva õpetaja ülesandeks on rakendada kõigil

haridusastmetel õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetavaid õpikäsitusi, mis parandavad õppija enesejuhtimisvõimet, et ta tuleks toime keskkonnas esinevate muutustega.

Krull (2000) on leidnud, et õppimine võib toimuda tahtlikult või tahtmatult. Tahtliku õppimisega on tegemist siis, kui õppija omandab teadlikult uut informatsiooni ja oskusi. Kaasneva õppimise ehk tahtmatu õppimise käigus omandab õppija uut informatsiooni endale teadvustamata. Krulli (2000) järgi omandavad inimesed uusi teadmisi ja oskusi just enamasti tahtmatu õppimise käigus.

Professionaalne õppimine võib toimuda erinevate formaalsete või informaalsete tegevuste kaudu (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Knight, Tait, & Yorke, 2006). Uurimuses „VET (*Vocational education and training*) õpetajate ja koolitajate mitteformaalse ja informaalsete õppe tunnustamine ja hindamine Euroopa Liidu liikmesriikides“ (2007) eristatakse kolme erinevat õppimise viisi, milleks on formaalne-, informaalne ja mitteformaalne õppimine. Informaalset ja mitteformaalset õpet määratletakse formaalse õppe vastandina. 1) Formaalne õpe (*formal learning*) leiab aset haridus- või koolitusasutustes. Õppele on seatud kindlad eesmärgid ja õpiaeg ning õppe lõpetamisel saadakse diplom või omistatakse kvalifikatsioon. 2) Informaalne õpe (*informal learning*) toimub igapäevase tegevuse käigus töökeskkonnas, kodus või vabal ajal. Puuduvad kindlad eesmärgid ja õppimise aeg. Õppijad omandavad uut informatsiooni ja oskusi enesele teadvustamata. Tavaliselt informaalset õppimist ei saadagi diplomit. 3) Mitteformaalne õpe (*non-formal*) on korraldatud tahtlik õpe ning võib toimuda haridusasutuste, ettevõtete või ametiühingute juures. Mitteformaalse õppimise käigus diplomit ei saada.

Uurimused on näidanud, et õpetajad kasutavad karjääri vältel erinevaid õppimisvõimalusi. Nii näiteks leidsid Grangeat ja Gray (2007) oma uurimuse tulemusel, et see, milliseid õppimisviise õpetajad eelistasid kasutada, oleneb sellest, kui kogenud nad olid. Uurimusest ilmnes, et professionaalse arengu alguses eelistavad õpetajad õppimiseks kasutada vaatlusi ja informaalset õppevormi, sealhulgas arutelusid kolleegidega. Kogenenumad õpetajad eelistasid aga enam formaalset õppe vormi (Grangeat & Gray, 2007).

Formaalne õpe toimub õppekava alusel. Koolituste mudel eeldab, et õpetajad uuendavad oma teadmisi ja oskusi seminaride ja kursuste (sh esmaõppe ja täienduskoolituskursuste) abil (Feiman-Nemser, 2001). Nende ülesandeks on eeskätt aidata kaasa elukutse omandamisele ja olemasolevate teadmiste ja oskuste täiendamisele ning need peaksid olema korraldatud viisil, mis aitavad kaasa õpetaja kutsetegevusele – andma võimaluse võtta

kasutusele uusi õppemeetodeid ning viia sisse uuendusi õppematerjalidesse ja neid töökohal rakendada (Van Driel & Berry, 2012; Feiman-Nemser, 2001).

Paljudes Euroopa riikides ja USA osariikides nõutakse, et õpetajad osaleksid formaalõppe tegevustes regulaarselt (Eurydice, 2008). Hill (2007) toob välja, et USA osariikides peavad õpetajad täitma 120 tundi professionaalset arengut toetavaid tegevusi viieaastase perioodi jooksul. Euroopa õpetajate professionaalse arengu nõuded on väga erinevad, ulatudes 12-57 tunnini aastas (Eurydice, 2008). Eestis nõutakse õpetajate koolituse raamnõuete (2000) järgi, et kutseõpetaja peab läbima iga kolme aasta jooksul tööalaseid täienduskoolitusi vähemalt kahe kuu ulatuses.

Desimone (2009) järgi vastupidiselt informaalne õpe ei järgi spetsiaalset õppekava ning ei piirdu kindla keskkonnaga. Nende hulka kuuluvad näiteks raamatute lugemine ja vaatlused, samuti koostööl põhinevad tegevused - vestlused kolleegidega ja lapsevanematega, mentorlused, õpetajate osalemine erinevates võrgustikes ja õpperühmades (Desimone, 2009). Need tegevused ei ole üldjuhul kohustuslikud, kuid toimuvad õpetajate endi initsiatiivil (Eurydice, 2008). Dall'Alba & Sandbergi (2006) järgi toimub informaalne professionaalsete oskuste areng nii praktilise töö käigus kui ka kolleegidega suheldes.

Samal seisukohal on ka Putnam & Borko (2000), kes toovad välja, et informaalne õppimine toimub sageli varjatult klassiruumis või kooli kontekstis ja põhineb kolleegidega vastastikuses toimes. See annab õpetajatele võimaluse kolleegidelt õppimiseks ja koos reflekteerimiseks, samuti võib sellist õppimist pidada osaks koostööprotsessist, kus õpetajad tulevad kokku, arutavad omavahel ning jagavad oma teadmisi (Putnam & Borko, 2000). Seeläbi õpivad õpetajad üksteise kogemustest ning saavad uusi teadmisi õpetamise ja õppimise kohta. (Putnam & Borko, 2000). Desimone (2009) märgib, et õpetajad kogevad erinevaid tegevusi ja vastastikust koostoimet, mis võib suurendada nende teadmisi ja oskusi ning parandada nende õpetamise praktikat, samuti aidata kaasa nende isiklikule, sotsiaalsele ja emotsionaalsele kasvule õpetajana.

Õpetajatevaheline koostöö ja suhtlemine aitab tõsta õpetajate enesetõhusust ning annab võimaluse vastastikuseks toetuseks ning kogemuste ja ideede vahetamiseks (Loogma et al., 2009). Loogma et al., uurimusest selgus, et õpetajad peavad kõige tõhusamaks enesetäiendamise viisiks informaalset arutelu kolleegidega, erinevaid kursuseid ja töötubasid ning tööalase kirjanduse lugemist. Õpetajad osalevad meelsamini koostöövormis toimuvates

õppetegevustes. Koos kolleegiga õppimine motiveerib katsetama uusi lähenemisi õppemetoodikas.

Samuti Van Driel ja Berry (2012) ning Garet, Porter, Desimone, Birman, ja Yoon (2001) peavad oluliseks kollektiivselt pedagoogilist arengut, mis võimaldab jagada omavahel teadmisi ja oskusi. Õpetajad, kes töötavad koostöös kolleegidega, saavad omavahel arutada erinevate mõistete, oskuste ja probleemide üle, mis tekivad nende ametialasel arengul ning saavad jagada ühiseid õppematerjale. Õpetajad, kes õpetavad samu õpilasi, saavad arutada õpilaste vajaduste üle kursuste lõikes ja ka klassi tasandil (Garet et al., 2001).

OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise TALIS (Teaching and Learning International Survey) uuringus eristati kahte tüüpi õpetajatevahelist koostööd: 1) igapäevane teabe- ja kogemustevahetus. 2) töö koordineerimine ja professionaalne koostöö (Loogma et al., 2009). Igapäevase teabe- ja kogemustevahetuse tulemustena toodi välja, et õpetajad, kes õpetavad samas vanuses õpilasi, vahetavad kolleegidega õppemetoodilisi materjale ja osalevad ühistel nõupidamistel. Professionaalne koostöö, mis on innovaatilisem ja kõrgetasemelisem, on seotud oma tegevuse reflekteerimisega. Õpetajad tõid välja, et nad osalevad professionaalses enesearengus ning külastavad oma kolleegide tunde ja annavad tagasisidet (Loogma et al., 2009).

Ainult täienduskoolitused ei aita õpetajatel koolis õpetamisega toime tulla. Lisaks formaalse ja informaalse õppe viisidele saab õpetaja täiendada end ettevõttes stažeerides. Kõiva (2008) nimetab stažeerimist juhendatud erialaseks tööks või tööprotsesside vaatluseks töökeskkonnas. Stažeerimisel on oma kindlad eesmärgid: eriala valdkonnaga kursisolek, praktiline enesetäiendamine ning õpetamises kaasaegsete teadmiste ja töövõtete tagamine.

Kõiva (2008) uurimusest ilmnes, et 69 % vastanutest pidasid stažeerimist väga vajalikuks, kuna see aitab erialas toimuvate muutustega kursis olla. Õpetajal on koolis töötades vaja praktilise töö kogemust. Stažeerimise käigus kogutud fotosid ja videoid kasutatakse õppematerjalide koostamisel ning samuti kogutakse õppeotstarbeks näiteid. Tähtsaks aspektiks on koostöö – kontaktide loomine ja arendamine kooli ja ettevõtte vahel, erialane arendustöö ning ettevõtete töökultuuri tundmaõppimine.

Õpetaja areneb koolis, kui ta saab oma tööd analüüsida, talle antakse tagasisidet ning toimib koostöö teiste õpetajatega ehk teisisõnu õpetaja arengu toetamiseks on tähtis koolisisese tugisüsteemi loomine, õpetaja arengu eesmärkide selgus ning võimalused

enesetäiendamiseks ja refleksiooniks (Eisenschmidt, 2007b). Elukestva õppe strateegias (2014) on tähtsustatud koolijuhi rolli, kelle ülesandeks on anda õpetajatele regulaarset tagasisidet tööpanuse ja tulemuslikkuse kohta ning toetada professionaalset ja isiksuslikku arengut. Iga õpetaja peab teadvustama oma vastutust õpilaste arengu toetamisel, analüüsima enda koolitusvajadusi ning kavandama oma isiksuslikku ja kutsealast arengut, lähtudes õpetaja riiklikest haridusuuendustest, kutsestandardi pädevuskirjeldustest ja kooli arenguvajadustest (Eesti õpetajahariduse strateegia..., 2009).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et professionaalse ja isikliku arengu toetamiseks, peavad õpetajad olema teadlikud oma arengu eesmärkidest ning olema avatud enesetäiendamistele ja refleksiooniks (Eisenschmidt, 2005). Borko (2004) leiab oma uurimuses, et õpetajad kogevad tõhusat ametialast arengut, kui nad osalevad täienduskoolitustel aktiivselt õppides, sisule keskendunult ning järjekindlalt. Pärast tõhusat õppimist suureneb õpetajates teadmiste ja oskuste hulk ning muutuvad õpetaja tõekspidamised. Õpetamise paremaks muutmisel kasutavad õpetajad oma uusi teadmisi, oskusi, hoiakuid ja uskumusi ning pärast õppemetoodika muutmist paraneb ka õpilaste õppimine. Varasemates uurimustes (Loogma et al., 2009; Hiieväli et al., 2006) on välja toodud, milliseid õpetamismetoodikaid kasutakse kõige sagedamini, mis ajendab uusi teadmisi ja oskusi omandama ning mis takistab täienduskoolitustel osalemist, kuid vähe on uuritud seda, kuidas kutseõpetajad rakendavad enda hinnangul täienduskoolitusel saadud teadmisi ja oskusi oma õpetamispraktikas.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada, millisena näevad kutseõpetajad täienduskoolituse tähendust oma professionaalses arengus ning kuidas kutseõpetajad rakendavad enda hinnangul täienduskoolitusel saadud teadmisi ja oskusi oma õpetamispraktikas. Uurimuse eesmärgi täitmiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas kirjeldavad kutseõpetajad täienduskoolituse tähendust oma professionaalses arengus?
- Kuidas ja millisel viisil toimub kutseõpetajate hinnangul täienduskoolitusel saadud teadmiste ja oskuste rakendamine oma õpetamispraktikas?

2. Uurimustöö metoodika

2.1 Valim

Valim moodustati eesmärgipärase valimi põhimõttel, milles uuritavad valitakse mingite kindlate kriteeriumite alusel (Laherand, 2008).

Antud uuringus olid uuritavate valiku kriteeriumiteks :

- 1) vähemalt viieaastane töökogemus kutseõpetajana;
- 2) vähemalt poole kohaga töökoormus kutseõpetajana kutsekoolis;
- 3) osalenud nii erialasel kui ka pedagoogilisel täienduskoolitusel viimase viie aasta jooksul.

Valim koosneb neljast kutseõppeasutuses töötavast kutseõpetajast (kaks meessoost, kaks naissoost), kes õpetavad kutsekoolis eriala või üldaineid.

Uuritavate leidmiseks kasutati isiklikke kontakte. Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 2. Uurimuses osalenud kutseõpetajate nimed asendati pseudonüümidega, et tagada nende konfidentsiaalsus.

Tabel 2. *Intervjueeritavate andmed*

Pseudonüüm	Töökogemus aastates	Töökoormus	Õpetatav valdkond
Anne	7	1,0	Aiandus
Maire	8	1,0	Võõrkeel
Margus	10	1,0	Metsandus
Ardi	12	1,0	Metsandus

2.2 Andmete kogumine

Uurimuses koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuuga. Kvalitatiivses uurimuses võimaldab intervjuu inimestel edasi anda enda vaatenurkasid oma sõnadega (Kvale, 1996). Poolstruktureeritud intervjuus on võimalik varem koostatud küsimusi esitada paindlikult ning vajadusel on võimalik intervjueeritava poolt antud vastuseid täpsustada küsides lisaküsimusi.

Küsimuste koostamisel võeti aluseks varasemad uurimused (Loogma et al., 2009; Hiieväli et al., 2006), bakalaureusetöö eesmärk ja uurimisküsimused.

Intervjuukava koosnes neljast teemaplokist:

- koolitusel osalemise ajendid;
- täienduskoolituse olulisus professionaalses arengus;
- õpitu rakendamine ja mitterakendamine kutseõpetaja hinnangul;

- tagasiside küsimine oma tööle (rakendumise/mitterakendumise hindamine).

Esimene teemaplokk (koolitusel osalemise ajendid) sisaldas küsimusi, mil viisil toimub kutseõpetajal enesetäiendamine, kust saadakse infot täienduskoolituste kohta, mille järgi valitakse koolitusi ning mis motiveerib kutseõpetajaid täienduskoolitustel osalema. Teises teemaplokkis (täienduskoolituse olulisus professionaalses arengus) paluti kirjeldada, kuidas kutseõpetaja selgitab välja enda arenguvajadusi, kuidas täienduskoolitused on kutseõpetajat motiveerinud ning kuivõrd on mõjutanud täienduskoolitusel saadud kogemused edasist tööd. Kolmas teemaplokk (õpitu rakendamine ja mitterakendamine kutseõpetaja hinnangul) sisaldas küsimusi, kuidas kutseõpetaja rakendab enda hinnangul uusi teadmisi ja oskusi nii erialases töös kui ka õppetöös, milliseid muudatusi on kutseõpetaja koolituste tulemusel oma õpetamispraktikas teinud ning mis on takistanud koolitusel õpitu rakendamist. Neljas teemaplokk (tagasiside küsimine oma tööle – rakendumise/mitterakendumise hindamine) hõlmas küsimusi, kuidas toimub koolitustel õpitud teadmiste ja oskuste rakendamise hindamine, kellelt saadakse tagasisidet ning milline see on olnud. Intervjuu kava on välja toodud lisas 1.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu, mille eesmärgiks oli täpsustada ja täiendada intervjuuküsimusi, kontrollida küsimuste arusaadavust ja nende mõistetavust. Kutseõpetajaga võeti ühendust otse suheldes, tutvustati lühidalt uurimuse eesmärki ja töö uurimisküsimusi. Edasi lepitati intervjuueeritavaga kokku mõlemale osapoolale sobiv aeg ja koht, et läbi viia pilootintervjuu. Pilootintervjuu toimus intervjuueeritava töökohal – klassiruumis, kus sai rahulikult ja intervjuueeritavale mugavalt intervjuud läbi viia. Kokkusaamisel tutvustati uurimuse eesmärki ja selgitati intervjuu läbiviimise korraldust, teavitati soovist intervjuud salvestada. Intervjuueeritavale selgitati konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtteid.

Pilootintervjuud alustati taustaküsimustega (näiteks tööstaaž, õpetatav valdkond, eelnev koolitustel osalemise kogemus ning uuriti, millistel täienduskoolitustel on osaletud). Taustaküsimuste esitamisel selgus, et kutseõpetajad peaksid eelnevalt välja otsima viimase viie aasta jooksul osaletud täienduskoolituste nimekirja, kuna prooviintervjuu ajal oli intervjuueeritaval väga raske meenutada viimase viie aasta koolitusi. Intervjuu ajal tehti intervjuu kavale märkmeid, et intervjuu käigus tekkinud küsimused ei ununeks ja saaks hiljem lisaküsimusi küsida, esitades täpsustavaid küsimusi.

Pilootintervjuu läbiviimine andis intervjuueeritavale vajaliku kogemuse ja võimaluse harjutada intervjuu läbiviimist, küsimuste koostamist ja esitamist ning vajadusel märkmete

tegemist. Pilootintervjuu transkribeeriti, analüüsiti ning seejärel korrigeeriti intervjuu kava, viidi sisse parandused ja täiendused. Küsimuse Missuguseid takistusi oled kogenud koolitusel õpitu rakendamisel? lisati juurde abistav küsimus Mis on takistanud rakendamist? Küsimus Mida annab Sinu jaoks see, et kutseõpetajad peavad ennast täiendama või osalema täienduskoolitustel? asendati küsimusega Miks peab Sinu arvates kutseõpetajad ennast täiendama või osalema täienduskoolitustel? Pilootintervjuu ajal kogutud andmeid kasutatakse andmete kodeerimisel ja analüüsimisel.

Peale intervjuu kava korrigeerimist viidi läbi intervjuud kolme kutseõpetajaga ajavahemikus jaanuar – märts 2015. Eelnevalt lepitati intervjuueeritavatega kokku intervjuu läbiviimise koht ning intervjuude orienteeruv ajakulu (1,5-2 tundi). Intervjuud toimusid intervjuueeritavate töökohal – kutseõppeasutuses. Kõikidele intervjuueeritavatele selgitati, et avaldatud info jääb konfidentsiaalseks ja isikupõhist infot ei avaldata kolmandatele isikutele.

Intervjuu käigus said intervjuueeritavad rahulikult omas tempos küsimusele vastata. Intervjuueeritavat suunati vajadusel teema juurde tagasi ja esitati täpsustamiseks lisaküsimusi. Intervjuude lõpus paluti intervjuueeritaval soovi korral ise midagi lisada või täpsustada.

Kõik intervjuud salvestati diktofoniga, mis võimaldab materjali taasesitamist. Kõikide intervjuude salvestamise ajal tehti intervjuu kavale märkmeid. Lühim intervjuu kestis 54 minutit ja pikim 1 tund ja 50 minutit.

2.3 Andmete analüüsimine

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. „Kvalitatiivne sisuanalüüs on uurimismeetod, mida rakendatakse tekstiandmete sisu subjektiivseks tõlgendamiseks süstemaatilise liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning teemade või mustrite kindlakstegemise abil“ (Laherand, 2008). Kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi on soovitatav kasutada siis, kui nähtusest ei ole piisavalt eelteadmisi või kui see teadmine on killustunud (Elo & Kyngäs, 2008).

Kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs hõlmab avatud kodeerimist, kategooriate loomist ning nende jaotamist kõrgemateks peakategooriateks (Elo & Kyngäs, 2008).

Andmete analüüsimist alustati intervjuude täiemahulise transkribeerimisega. Diktofonilt lisati helisalvestused arvutisse, kust toimus intervjuu taasesitamine programmi *VoiceWalker*i abil mitmeid kordi, et transkriptsioon saaks võimalikult täpne. Lähtudes McLellan, MacQueen & Neidig (2003) soovistest transkribeeriti diktofoniga salvestatud intervjuu võimalikult

täpselt ja sõnasõnalt, sest uurimuses sooviti pakkuda põhjalikku kirjeldust intervjuueeritava teadmiste, hoiakute, väärtuste ja uskumuste kohta.

Intervjuueerimisel tehti märkmeid ka intervjuueeritava emotsioonide ja kehakeele kohta. Väga oluline on, et ka mitteverbaalsed helid (naermine, ohkamine) on transkribeerimisel väljatoodud detailse täpsusega (McLellan et al., 2003). Mitteverbaalsete väljenduste kohta lisati transkriptsiooni omapoolsed tähendused (näiteks naeratuse väljendamiseks kasutati naerunäo emotikone, pauside märkimiseks kasutati punkte). Intervjuueeritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati pärisnimed pseudonüümidega ja transkriptsioonist eemaldati kõik intervjuueeritava poolt mainitud inimeste nimed. Keskmiselt kulus ühe intervjuu transkribeerimiseks kümme tundi. Kõige pikem transkribeeritud intervjuu on kakskümmend kuus lehekülge ning kõige lühem neliteist lehekülge. Kokku saadi kaheksakümmend kuus lehekülge transkribeeritud teksti.

Transkribeerimise järgselt kogutud andmed salvestati .txt vormingusse ja lisati andmetöötluskeskkonda QCMap. Transkribeeritud intervjuud lisati QCMapi andmetöötluskeskkonnas kahe uurimisküsimuse alla, mille tulemusena tekkis kolm kodeerimisrühma (täienduskoolituse olulisus oma professionaalses arengus, täienduskoolitusel saadud teadmiste ja oskuste rakendamine oma õpetamispraktikas ja täienduskoolitusel osalemisega seotud probleemid ja takistused).

Andmetöötluskeskkonda üles laetud intervjuusid loeti korduvalt ning seejärel valiti tähenduslikke üksusi. Teksti tuleb lugeda mitmeid kordi, et saada kätte tunnet tervikuna (Graneheim & Lundman, 2004) ning tähenduslik üksus võib koosneda rohkem kui ühest lausest ja sisaldada endas mitu mõtet (Elo & Kyngäs, 2008). Tähendusliku üksusena valiti tekstist välja fraas või lõiguosana, mis omas autori jaoks uurimisküsimuste kontekstis olulist mõtet. Tähenduslikud üksused märgiti koodidega, korduvad tähenduslikud üksused tähistati juba olemasoleva koodiga. Andmetöötluskeskkonnas tekkisid erinevatele koodidele tähed numbritega (nt B2, B29).

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks tehti mitmel ajaetapil korduskodeerimist, et leida kodeerijasisene kooskõla (Mayring, 2014). Korduskodeerimisel muudeti osade koodide sõnastust ning mõned ebaolulist mõtet sisaldavad koodid eemaldati. Reliaabluse suurendamiseks soovitatakse kaasata uurimusega mitteseotud isikuid (Creswell & Miller, 2000). Selleks kaasati kaaskodeerija, kes kodeerijavahelise kodeerimiskooskõla leidmiseks

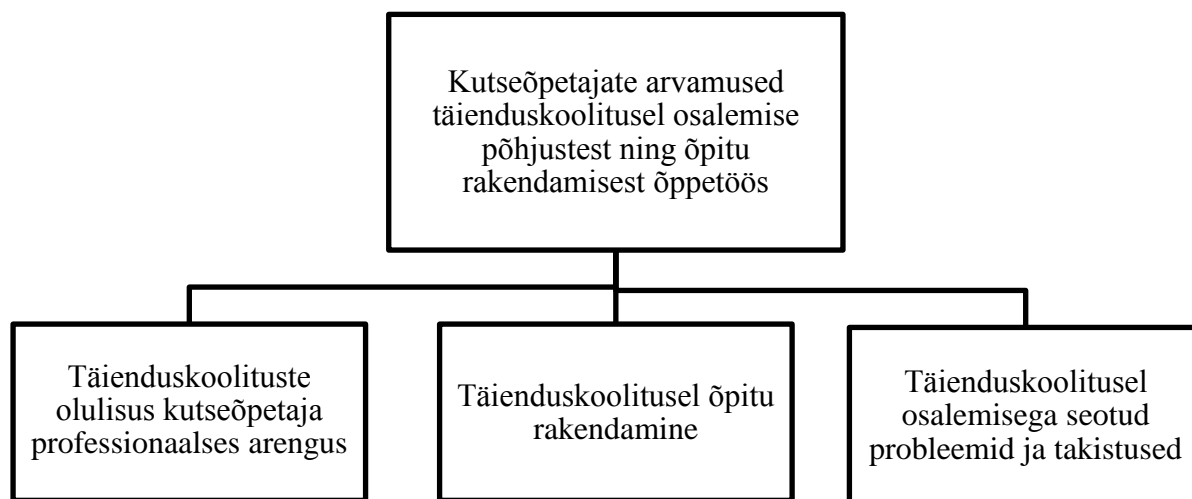
kodeeris kahe uurimisküsimuse all olevat kahte intervjuud. Pärast kodeerimist võrreldi tekkinud koode, erimeelsuste korral arutleti seni kuni jõuti koodide osas üksmeelele.

Pärast kodeerimist jaotati tähenduselt sarnased koodid andmetöötlusprogrammis QCMap alakategooriatesse, millele kirjutati koodi sisu iseloomustav nimetus. Koodidest alakategooriate moodustamise näide on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Koodidest alakategooriate moodustumine

Koodid	Alakategooria
kaasaegse info saamine koolitusel jagatakse uut õppekirjandust uue kogemuse saamine aktuaalne või huvitav teema mõtete ja ideede kogumine koolituselt	uus temaatika/õppemeetodid/õppematerjal

Seejärel paigutati alakategooriad nende sisu põhjal kolme suuremasse peakategooriasse, milleks on täienduskoolituste olulisus kutseõpetaja professionaalses arengus, täienduskoolitusel õpitu rakendamine ning viimasena täienduskoolitusel osalemisega seotud probleemid ja takistused. Peakategooriate jaotus on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Peakategooriate jaotus

Tulemused esitatakse kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi käigus tekkinud peakategooriate kaupa. Tulemuste näitlikustamiseks kasutatakse intervjuudest välja võetud tsitaate, mis on lisatud antud töösse kaldkirjas ja on eelnevalt vähesel määral toimetatud.

3. Uurimistulemused

Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, millisena näevad kutseõpetajad täienduskoolituse tähendust oma professionaalses arengus ning kuidas kutseõpetajad rakendavad enda hinnangul täienduskoolitusel saadud teadmisi ja oskusi oma õpetamispraktikas. Andmeanalüüsi tulemusel eristus kolm peakategooriat: täienduskoolituste olulisus kutseõpetaja professionaalses arengus, täienduskoolitusel õpitu rakendamine ja täienduskoolitusel osalemisega seotud probleemid ja takistused. Järgnevalt esitatakse tulemused alakategooriate kaupa lisades alakategooriate jaotuse ning tsitaadid tulemuste kinnistamiseks ja ilmestamiseks.

3.1 Täienduskoolituste olulisus kutseõpetaja professionaalses arengus

Kirjeldades kutseõpetajate täienduskoolituse olulisust professionaalses arengus, ilmnesis mitmed erinevad põhjused, miks täienduskoolitustel osaletakse. Enamik vastajatest pidasid oluliseks koolitustel osalemise põhjuseks: 1) haridussüsteemis toimuvaid muutusi, 2) organisatsioonis toimuvaid muudatusi, 3) kutsekvalifikatsiooni omandamist/uuendamist, 4) kompetentside/pädevuste arendamist, 5) uut teematikat/õppemeetodeid/õppematerjale, 6) suhete loomist/koostööd, 7) reflekteerimist, 8) seadusest tulenevat nõuet.

Vastajad leidsid, et haridussüsteemis toimuvate muudatuste tõttu on oluline käia täienduskoolitustel. Nimetati kutsehariduses toimunud õppekavareformi, mille eesmärgiks oli tagada kutseõppeasutuses õppekavade süsteemi rakendamine, õppekasvatustöö ja õppekorralduse uuendamine. Kutseõpetajad peavad oluliseks kursis olla uute muudatustega ja nad soovivad hariduses toimuvate muutustega toime tulla.

Margus: sa pead olema paratamatult kursis ühtepidi sellega, mis erialaselt toimub ja teistpidi vaadates seda sama õppekavareformi, siis kui õpetamise alused muudetakse ära või nii öelda tehakse ümber.

Margus: mina olen nüüdseks 15 aastat siin olnud ja kui ma mõtlen selle peale, kui ma tulin, siis ma ei kujutanud üldse õpetajatööst suurt mitte midagi ette, mul ei olnud mittemingisugust pedagoogilist haridust selles osas. Siis kui ma võtan nagu /.../ mis edasi on toimunud kuni nüüd haridusreformideni välja, millega kogu aeg kaasnevad koolitused, et sa üldse aru saaks, mismoodi ümber teha, teistmoodi teha /.../ selles mõttes tänu nendele täienduskoolitustele ma olengi nagu pidevalt laineharjal /.../.

Vastajate sõnul üheks tähtsaks motiiviks täienduskoolitustel osalemisel on organisatsioonis toimuvad muudatused. Koolitused on vajalikud, et organisatsioonis muutustega kaasas käia ja

osata täita töökohal uusi tööülesandeid. Üheks oluliseks aspektiks oli, et õpetamises oleksid ühtsed alused (õpetajad õpetaksid ühtemoodi edasi oma ainet kasutades samu teooria- ja praktikaaluseid).

Margus: /.../ kool korraldab neid, mida tundub, et selle organisatsiooni arenguks hetkel on tarvis.

Kutseõpetajate arvates on oluline kutsekvalifikatsiooni omandamine ja selle olemasolul pikendamine. Kutsetunnistused on vajalikud kutseõpetajana või andragoogina töötamisel.

Margus: käisin ühel väga lihtsal põhjusel, mul on seitse aastat olnud andragoogi kutse. See tähendab, et esimene viieaastane kutsetunnistuse ring sai läbi /.../ üks asi on see kvalifikatsiooni omandamine ehk siis need kutsetunnistused. Kui sa tahad kutset saada ja käia kutseksamil, saada mingisugune järk, ükspuha kas kutseõpetaja või andragoog /.../.

Kutseõpetajad tõid välja, et täienduskoolitused arendavad erinevaid kompetentse. Nad rõhutasid, et kutseõpetaja peab klassi ees olema „terav pliiats“, see tähendab pädev. Koolitused aitavad tõsta enesekindlust, arendada enesekehtestamist ning toime tulla hariduslike erivajadustega õpilastega. Üks intervjuueeritav tõi välja, et koolitusel on tegeletud spetsiifilise valdkonnaga, mis on vajanud arendamist.

Ardi: /.../ selle jaoks, et ennast klassi ees kindlana tunda. Väga raske on anda tundi, kui sa ei tunne ennast klassi ees kindlalt. See sööb kolm korda rohkem energiat. Kui sa oled tunni ettevalmistanud ja sa oled olnud selles teemas kindel, on tundi anda lust ja ei väsitav absoluutselt, aga kui sa pead rääkima kindluse piiripeal, on see kohutavalt stressirikas ja väsitav.

Ardi: kutsekoolis peab olema nagu hästi „terav pliiats“, et see õpetaja ise peab olema hästi pädev. Lihtsalt see asutus nõuab seda, need õpilased ja kõik see keskkond nõuab seda /.../ õpilane tuleb kutseõppeasutusse tegelikult omandama konkreetset ametit ja seetõttu peab õpetaja või aine edastaja olema ikkagi maksimaalsel tasemel pädev /.../ kutsekoolis tegelikult peab olema see meister seal ees, ikkagi väga meistri tasemel.

Intervjuueeritavate jaoks on täienduskoolitused olulised uue temaatika, õppemeetodite ja õppematerjali poolest. Täienduskoolitustele minnakse eelkõige seetõttu, et seal käsitletakse uut ja põnevat teemat või saadakse kaasaegset infot – avardatakse silmaringi. Oluliseks peeti, et koolitustelt õpitakse uusi õpetamismeetodeid ja tehnikaid, mida oma tundidesse üle tuua. Kutseõpetajad on arvamusel, et igalt koolituselt õpib midagi – kogutakse uusi ideid, mõtteid, uut õppematerjali. Samas on koolitused õpetlikud ka selle poolest, et kui täienduskoolitust läbi viiva õppejõu poolt tehtav ei ole kooskõlas kutseõpetaja arusaamadega, võetakse koolitusel kogetut kui näidet, mida ise soovitakse oma praktikas vältida.

Maire: /.../ erialakeele õpetamise seisukohalt on alati vaja uusi meetodeid või uusi vaatenurki, uusi kohti, kust midagi erialakeele õpetamiseks pakutakse.

Maire: /.../ kogemus on ka see minu arvates, kui ma lähen koolitusele, mul on uudishimu, mingi eesmärk sealt saada ja kui juhtub, et kas ettekanne on nõrk või ei olegi päris see, mis ma ootasin. Siis kogemus, et ei nii küll see ei tööta. See on hästi oluline minu jaoks. Näen ära, et ma ei hakkaks seda sama jalgratast leiutama või samale rehapulgale ise astuma /.../ ma ei ole sageli nõus inimestega, et see koolitus ei andnud sulle mitte midagi. Just täpselt selle andiski, et sa näed, et ei tee seda sama, mis sellel koolitusel on tehtud.

Uurimuses osalejate kirjeldustest selgub, et täienduskoolitustel saab koos kolleegidega õppida ja muljeid vahetada. Koolitustel saab omavahel häid kontakte luua edaspidiseks koostööks. Vastajad peavad oluliseks teiste asutuste õpetajatega kogemuste vahetamist.

Maire: mind motiveerib see, et ma saan teise õppeasutuse samasuguse õpetajaga kokku. Ma saan kogemusi vahetada ja saan vahetada muljeid, ma kuulen seal, kuidas tema hoopis seda teeb.

Anne: /.../ mulle meeldib, et ma saan kolleegidega koos selle ühise aja võtta ja koos õppida. Seal omavaheline suhtlus paraneb.

Kutseõpetajad toovad välja, et pärast täienduskoolitusi saavad nad reflekteerida kolleegidega õpitu üle. Õpitakse ennast analüüsima ja soovitakse arutleda selle üle, mida koolituselt õpiti.

Ardi: on juhtunud, et vestlen intensiivselt vahetult peale koolitust kolleegidega. Usaldusväärsete kolleegidega arutame, mis nüüd siis sai, sest mina tahan seda. Ilma selleta on nagu kuidagi asi poolik /.../ võib-olla igakord rahulikult ei saa oma mõtet ja tunnet avaldada koolituse lõpus /.../ oma kolleegiga, kellega ma veel siin pean koos töötama ja kellega ma ühist asja ajame, siis koos arutame, mis siis nüüd sai, mis siis nüüd juhtus. Seda isegi on ja see on väga hea.

Vastajad nimetasid koolitusel osalemise põhjuseks ka seadusest tulenevaid nõudeid ja nende täitmise vajadust.

Margus: üksasi on see, kui seadus nõuab /.../ teistpidi on need samad teatud nõuded, mis tuleb täita, kui sa tahad kutset saada või uuendada.

3.2 Täienduskoolitusel õpitu rakendamine

Täienduskoolitusel õpitu rakendamisel eristusid järgmised teemad: 1) haridussüsteemis toimuvate muudatuste tõttu tehtavad muudatused õppetöös, 2) uute meetodite rakendamine, 3) uue tehnoloogia kasutusele võtmine, 4) töövõtete demonstreerimine, 5) õppematerjalide täiendamine ja uuendamine.

Kutseõpetajad kirjeldavad täienduskoolitusel õpitu rakendamist sellega, et nad on pidanud haridussüsteemis toimuvate muutuste tõttu tegema muudatusi õppekavades ja õpetatavates ainetes, kuna õpe kutsekoolis on muutunud ainepõhiselt väljundipõhiseks.

Margus: /.../ erinevaid protsesse tuleb teha. Õppekavade tegemine on ka õppearendamine, kuidas me selle üles ehitame /.../ seoses õppekava reformiga, väljundid- lävendid, sellega seotud koolitused /.../ mina mingil hetkel hakkasin ümber tegema kõiki oma kontrolltöid ja eksamimaterjale, kõiki üritasin selle loogika järgi hakata ümber tegema /.../ kas küsin ma selleks, et seda küsimust on lihtne kontrollida või on sel mingi mõte ka.

Intervjueeritud kutseõpetajad tõid välja, et peale täienduskoolitusi on rakendatud erinevaid intervjuerimisvõtteid oskamaks õpilasega paremini kontakti luua, mis hõlbustab tunnitööd. Peale täienduskoolitusi osatakse paremini tunde läbi viia, kasutusele on võetud erinevaid õpetamismeetodeid. Nimetati erinevaid rühmatöö meetodeid, rotateerumise võtet ning mänguliste situatsioone kasutamist. Tehnoloogia poolt toodi välja, et rakendatakse erinevaid võtteid, kuidas õpetada ainet läbi elektroonilise kanali. Esinemistehnika poole pealt kasutatakse erinevaid võtteid oma hääle hoidmiseks.

Maire: viimane oli meil tegelikult koolis praktika intervjuerimine, mis sisaldas intervjueritava ehk õpilase küsitlemist. See sama tehnika on minu jaoks väga oluline, kui ma tunnis õpilasega räägin /.../ need on oskused, mida ma tundi üle kannan.

Anne: võib näiteks tuua selle, et kui meil oli siin kolleegilt kolleegile, kui A. G. tegi siin seda rotatsiooni, siis proovisin ka nii kaugõppe kui päevase grupiga seda järgi teha.

Koolitused võivad olla olulised ka uute tehnoloogiliste vahendite tutvustamiseks ning tekitada õpetajates huvi nende kasutusele võtmiseks oma tundides.

Ardi: reeglina tahavad ikkagi uusi asju katsuda, metsas näiteks andmeid üles kirjutada, nad võib-olla tahaks rohkem paberi peale kui sinna tahvelarvutisse toksida, mis on suhteliselt vaevaline /.../ ma tahan näidata ja demonstreerida. Mõnikord on tohutu vihmase, siis paber on hetkega plöghunnik, aga kotti pistetud tahvelarvuti, kui seda spetsiaalse pliiatsiga vudida, siis võtab veel infot vastu ja see ei kustu ära sealt.

Üks vastajatest nimetas uute töövõtete demonstreerimist.

Anne: seal oli see sama näiteks, kuidas maja ääres saada neid kivisid ühe reaga, et siis paned teise rea ära ja tõmbad lauaga sealt üle kivide.

Intervjueeritavate vastustest tuleb välja, et peale täienduskoolitusi täiendatakse ja uuendatakse õppematerjale.

Anne: /.../ kui on mingi teoreetiline koolitus /.../ siis ma oma õppematerjali täiendan sealt saadud infoga.

3.3 Täienduskoolitusel osalemisega seotud probleemid ja takistused

Uurimusest tulid välja järgmised täienduskoolitusel osalemisega seotud takistused ja probleemid: 1) töökoormus, 2) vähene erialakoolituste valik, 3) koolituste ebakvaliteetne korraldus, 4) tagasiside puudulikkus.

Uuringust selgub, et suur töökoormus takistab koolitustel käimist ning samuti pärsib ettevõttes stažeerimist.

Anne: /.../ kui ma vaatan neid väljapoole pakkumisi, siis on töö /.../ kuna koormus on suhteliselt suur, siis ongi see, et ei ole seda vaba aega.

Ardi: /.../ õpetaja koormus on mul suhteliselt suur /.../ ja paraku praegu suve vaheaja ma ei tahaks selle peale kulutada. Seda valmisolekut mul praegu ei ole, et ma oma suvepuhkust ohverdan nüüd töövarjuks ja selleks täiendõppeks.

Kutseõpetajad tõid välja, et praegusel hetkel pakutakse vähe erialaseid koolitusi. Mida kõrgemal tasemel kutseõpetaja ollakse, seda vähem pakutakse kvaliteetseid erialaspetsiifilisi koolitusi. Rohkem on rõhku pandud pedagoogilistele koolitustele õpetamispädevuste arendamiseks.

Anne: erialase pealt ei ole väga, et näiteks nüüd olekski see klinkri paigaldamine /.../ uusi asju on vähe. Pigem võibolla on siin nagu see, et mitmendal tasemel sa oled. Kas kolmanda taseme oma, neljas või viies. Ma arvan tegelikult, et selle kohapealt on puudu koolitusi.

Kutseõpetajad tõid välja, et pakutakse laialivalguvaid koolitusi ning need ei vasta püstitatud eesmärkidega või ei saa koolitusel püstitatud eesmärgid saavutatud. Mainiti, et halvasti organiseeritud koolitused annavad õpetajatele vähe kasulikke teadmisi ja koolitustel olev info hakkab korduma.

Ardi: /.../ lühikese järelemõtlemise aja baasil võin öelda, et kogemus on olnud selline pettumus. Ma ei saa öelda, et tühi tunne aga ma ei saa seda, mida ma kulutatud aja tõttu võib-olla oleks lootnud saada /.../ tööpäeva jagu on kulunud aega – minu aega, minu tähelepanu aga see, mis ma päeva lõpuks külge olen võtnud või saanud, et midagi kasutatavat, et see liiga vähe selle kulutatud aja eest.

Ardi: /.../ need teemad hakkavad ennast ühel hetkel ammendama /.../ tundub et hakatakse kordama, koolitajad hakkavad korduma, teemad hakkavad korduma, need naljad hakkavad korduma, need näited hakkavad korduma.

Intervjueeritavad ütlesid, et nad ei saa piisavat tagasisidet kolleegidelt ega juhtkonnalt õpitu rakendamisele. Lisaks puudulikule tagasisidele enda poolt õpitu rakendamisele, toodi

intervjuudes puudusena välja veel seda, et kui keegi kolleegidest käib mõnel koolitusel, siis ollakse huvitatud, et õpitut jagatakse ka kolleegidega.

Ardi: mitte et ma nüüd väga tahaks kogu aeg endale sinna kuhugi taha kedagi istuma ja kontrollima, aga ei tule isegi küsima keegi, et kas sa nüüd hakkasid seda või teist või kolmandat kasutama. Kui küsitakse, siis küsitakse kuidagi mööda minnes jutu jätkuks niimoodi small talki raames.

Ardi: Praktiliselt mitte kunagi ei presenteerin keegi neid tulemusi, väljaarvatud haridustehnoloog. /.../ uus haridustehnoloog käib palju koolitustel ja kannab kõik ilusti ette. Aga ülejäänud minuni nagu ei jõua, võib-olla väiksemates ringides mõnes teises osakonnas /.../ see peaks olema tegelikult lahutamatu osa koolitusel käimisel.

Käesoleva uurimuse tulemustest tuleb välja erinevaid olulisi aspekte, miks täienduskoolitused on olulised õpetaja professionaalses arengus. Eelkõige osaletakse seetõttu, et tulla toime hariduses toimuvate muutustega, soovitakse arendada kompetentse ning õpetajad teadvustasid seda, et koolitustelt saab õppida uusi õpetamismeetodeid ja tehnikaid, mida saab oma tundidesse üle tuua. Tulemustest selgub, kuidas kutseõpetajad rakendavad enda hinnangul täienduskoolitustel õpitut. Põhiliselt uuendatakse õppematerjale, proovitakse uusi töövõtteid ning katsetatakse uusi meetodeid. Kutseõpetajad tõid ka välja problemaatilised kohad, mis kaasnevad täienduskoolitustel osalemisega. Nimelt mainiti suurt töökoormust, erialaspetsiifiliste koolituste puudust Eesti haridusmaastikul, koolituste ebakvaliteetset korraldust ning puudulikku tagasisidet õpitu rakendamisele.

4. Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli selgitada välja, millisena näevad kutseõpetajad täienduskoolituse tähendust oma professionaalses arengus ning kuidas kutseõpetajad rakendavad enda hinnangul täienduskoolitusel saadud teadmisi ja oskusi oma õpetamispraktikas.

Kirjeldades kutseõpetajate täienduskoolituse olulisust professionaalses arengus, ilmnesid mitmed erinevad põhjused, miks osaletakse enesearengut toetavatel koolitustel. Vastajate sõnul on koolitused professionaalses arengus vajalikud nii hariduselus laiemalt kui ka organisatsioonis toimuvate muutustega toime tulekuks, täienduskoolitustel saab õppida uusi õppemeetodeid, kurssi viia end uute teemadega ja õppematerjalidega. Kutseõpetaja pädevustest, mida koolitustel saab arendada, nimetati enesekindluse tõstmist, enesekehtestamist ning toimetulekut haridusliku erivajadustega õpilastega. Kõik kutseõpetajad pidasid oma professionaalses arengus väga oluliseks õpetajatevahelist koostööd. Koolitused on kohaks, kus saab õpetajatevahelist suhtlust arendada. Uurimuses nimetati ka kutsestandardi tähtsust kutseõpetaja professionaalses arengus, sellest tulenevalt peeti oluliseks kutsekvalifikatsiooni omandamist ja selle pikendamist.

Kutsestandard on kutseõpetaja professionaalse arengu seisukohalt üheks oluliseks dokumendiks. Kutsestandardis kirjeldatakse töö sooritamiseks vajalikke oskusi, teadmisi ja hoiakuid ehk kompetentsusnõudeid (Kutsestandard..., 2014). Uurimuse tulemusel ilmnas, et intervjueeritud kutseõpetajatest oli vaid üks teadvustanud kutsekvalifikatsiooni omandamise olulisust ning nägi täienduskoolitusel selle omandamise juures olulist tähendust. Tulemused osutavad, et kutseõpetajate ettevalmistus ei ole olnud piisav selleks, et õpetajad teadvustaksid kvalifikatsiooni taotlemise eesmärgi ja selle mõttekust, mistõttu on töötavate kutseõpetajate seas vajalik läbi viia laiapõhjalisemat selgitustööd nii kutseõppeasutustes kui ka teiste professionaalse arengu tegevuste käigus. Paljudes Euroopa riikides ja USA osariikides nõutakse, et õpetajad osaleksid formaalõppe tegevustes regulaarselt (Eurydice, 2008). Hill (2007) nimetab oma läbi viidud uurimuses, et USA osariikides peavad õpetajad läbima professionaalset arengut toetavaid tegevusi viie aasta jooksul vähemalt 120 tunni ulatuses. Eestis näeb määrus õpetajate koolituse raamnõuded (2000) ette, et kutseõpetaja peab läbima iga kolme aasta jooksul töölaseid täienduskoolitusi vähemalt kahe kuu ulatuses. Käesolevast uurimusest selgus, et kutseõpetajad teavad, millised on täienduskoolitusel osalemise nõuded

õpetaja ametialaseks arenguks ning tõid välja, et sageli on täienduskoolitusel osalemise ajendiks just seadusest tulenevate nõue. Samas peab märkima tõsiasi, et kutseõpetajad ei olnud kursis, kui suures mahus nad peavad täienduskoolituskursustel osalema, mis omakorda viitab vajadusele teha õpetajatele veelgi enam vastavat selgitustööd.

Uurimuse tulemused osutasid, et kutseõpetajad käivad täienduskoolitustel, et arendada suhtlemisioskust, enesekehtestamist, enesekindlust ning pedagoogilisi oskusi. Sama on varasemalt leidnud oma uurimuses ka Hiieväli et al., (2006). Uurimuse tulemustest ilmnes, et koolitused on aidanud kutseõpetajatel toime tulla hariduslike erivajadustega õpilastega, samuti on koolitustel tegeletud spetsiifilise valdkonnaga, mis on vajanud arendamist, näiteks hääle õige kasutamine õppetöös. Uurimuses osalenud kutseõpetajad rõhutasid, et kutseõpetaja peab olema oma erialaasjatundja ning klassi ees 'terav pliiats', igal ajal pädev ja kompetentne. Kompetentside arendamine on ka elukestva õppe strateegias (2014) olulisel kohal. Õpetaja ei ole tänapäeval mitte oskuste ja teadmiste jagaja, vaid väärtushoiakute kujundaja, kelle kohustus on arendada õpilastes analüüsioskust, loovat mõtlemist, ettevõtlikust ning suulise eneseväljenduse oskust, et toime tulla keskkonnas toimuvate muutustega (Elukestva õppe strateegia..., 2014).

Käesolevas uurimuses osalenud kutseõpetajatega toimunud intervjuude tulemuste põhjal saab öelda, et täienduskoolitused on tähtsal kohal just sellepolest, et seal saab koos kolleegidega õppida ja muljeid vahetada – toimub omavaheline koostöö. Ka Hiieväli et al., (2006) läbi viidud uurimuses kutseõpetajad peavad vajalikuks üldoskuste alt koostööoskust. Täienduskoolitused kuuluvad formaalse õppe alla. Varasemates uurimustes on leitud, et lisaks formaalses õppes olevale koostööle saavad õpetajad ka informaalset õppe käigus teha koostööd ning õppida oma kolleegidelt. Õpetajad õpivad üksteise kogemustest ning saavad uusi teadmisi õpetamise ja õppimise kohta. Selline õppimine on osa koostöö protsessist, kus õpetajad tulevad kokku, arutavad omavahel ning jagavad oma teadmisi (Putnam & Borko, 2000). Samuti Desimone (2009) toob välja, et õpetajatevahelise koosõppimise tulemusel suureneb õpetajate teadmiste ja oskuste hulk ning paraneb õpetamispraktika. See kõik aitab kaasa isiklikule, sotsiaalsele ja emotsionaalsele kasvule õpetajana. Putnam ja Borko (2000) nimetavad oma uurimuses koolitustel reflekteerimise olulisust. Käesolevas uurimuses osalenud kutseõpetajad väärtustasid intervjuudes kolleegidega reflekteerimist ja õpitu üle arutlemist nii koolitustel kui ka pärast seda, kellega arutletakse õpitu üle. Eelkõige soovitakse arutleda selle üle, mida koolituselt kasulikku saadi ja õpiti. Kokkuvõtvalt saab öelda, et endiselt on koostöös õppimine õpetaja professionaalses arengus väga tähtsal kohal.

Käesolevas uurimuses selgus veel, et täienduskoolitustele minnakse eelkõige uue ja põneva teema käsitlemise tõttu, saadakse teemakohast uut infot, avardatakse silmaringi. Sama on varasemalt leidnud oma uurimuses ka Van Driel ja Berry (2012) ning Feiman-Nemser (2001). Oluliseks peeti, et koolitustelt õpitakse uusi õpetamismeetodeid ja tehnikaid, mida oma tundidesse üle saab tuua. Hiieväli et al., (2006) läbi viidud uurimuses nähakse tööalase arenguvõimalusena oma teadmiste ja oskuste täiendamist.

Täienduskoolitusel õpitu rakendamisel töid kutseõpetajad välja järgmised olulised teemad nagu õppematerjalide uuendamine ja täiendamine, uute meetodite kasutamine, uute töövõtete demonstreerimine ja uue tehnoloogia kasutusele võtmine. Samas võib uurimuse kitsaskohana välja tuua selle, et uurimuse kaudu saime infot vaid selle kohta, mida õpetajad ise koolituselt õppimise ja praktikas rakendamise kohta räägivad. Edasised teemakohased uurimused võiksid kasutada kombineeritult nii intervjuud õpetajatega kui nende tundide vaatlust, et näha, kuidas realselt koolituselt õpitu praktikas rakendub.

Kirjeldades kutseõpetajate täienduskoolitustel osalemise takistusi ja probleeme, leidsid Hiieväli et al (2006), et esimesel kohal on kutseõpetajatel ajapuudus. Tiheda töögraafiku kõrvalt ei leita aega koolitustel osalemiseks ja ei leita kiiresti õpetajale asendajat. Üldhariduskoolides läbi viidud uurimus OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise TALIS näitas seda sama tendentsi, et peamiseks takistuseks, miks õpetajad ei saa osaleda enesearengut toetavates tegevustes, on koolituste sobimatus töögraafikuga (Loogma et al., 2009). Käesoleva uurimuse tulemused osutasid samuti, et suur töökoormus takistab täienduskoolitustel osalemist. Toodi välja, et pärast pingelist õppeaastat ei ole valmisolekut ohverdada oma suvepuhkust selleks, et osaleda täienduskoolitusel või stažeerida ettevõttes. Samuti Kõiva (2008) läbi viidud uurimusest selgub, et stažeerimine ei tohiks toimuda õpetaja suvepuhkuse arvelt. Võib järeldada, et kutseõpetajate suur töökoormus võib pärssida õpetaja ametialast arengut. Üheks võimaluseks, kuidas võimaldada kutseõpetajatel täienduskoolitustel osalemist, oleks koolides rakendada sisekoolituste süsteemi. Selline lähenemine annab kõikidele õpetajatele võrdsed võimalused koolitustest osa saada. Teiseks lahenduseks oleks vähendada õpetajate töökoormust, et neil jääks aega osaleda enesearengut toetavatel kursustel. On vajalik mõelda, kuidas toetada õpetajat igapäevases õpetajatöös ette tulevate ülesannete täitmisel, mis mahus peaks kooli õpetajaskonda kaasama uusi töötajaid/õpetajaid ning kuidas kujundada õpetajate täienduskoolitust nii, et kõik õpetajad leiaksid aja, mil enese täiendamisega tegeleda (aja õppematerjalide koostamiseks ja uuendamiseks, koolitustel ja kursustel osalemiseks ning stažeerimiseks) nii Eestis kui ka välismaa ettevõtetes. Samuti on

oluline, et õppeasutustes oleks olemas iga töötaja isiklik professionaalse arengu plaan ning koolikultuur toetaks selle rakendumist. Edaspidi võiks uurida, milliseid lahendusi kutseõpetajad ise välja pakuvad suure töökoormuse vähendamiseks ja nende professionaalse arengu toetamiseks.

Käesolevas uurimuses tõid kutseõpetajad välja, et praegusel hetkel pakutakse vähe erialast arengut toetavaid koolitusi. Mida kõrgemal tasemel kutseõpetaja ollakse, seda vähem pakutakse kvaliteetseid erialaspetsiifilisi koolitusi. Rohkem on rõhku pandud pedagoogilistele koolitustele õpetamispädevuste arendamiseks. Siinkohal võib mõelda, et erialaspetsiifiliste koolituste puudumise tõttu võiksid õpetajad rohkem stažeerida ettevõtetes – reaalses töömaailmas, kus saab täiendada praktilisi teadmisi, õppida uusi töövõtteid ning olla kursis erinevate uuendustega. Õpetajal on koolis töötades vaja praktilise töö kogemust, kuna stažeerimise käigus kogutud uusi teadmisi ja oskusi saab üle tuua oma õppetöösse. Võib öelda, et kutseõpetaja kompetentsuse suurendamiseks on stažeerimine ettevõttes väga vajalik, et tagada koolis eriala väljaõppe püsiv ja kõrge kvaliteet.

Kokkuvõtteks võib öelda, et uurimuses osalenud kutseõpetajad peavad täienduskoolitustel osalemist seetõttu tähtsaks, et seal saab arendada oma teadmisi ja oskusi õpetatavas valdkonnas, saab teha ja arendada koostööd nii oma kooli kui ka teistes asutustes töötavate kutseõpetajatega ning koolitusi peeti oluliseks veel pädevuste tõstmisel. Uurimusest selgus, kuidas rakendatakse täienduskoolitusel õpitut, kuid muret tekitab asjaolu, et ei saada kolleegidelt ega juhtkonnalt oma õppetööle tagasisidet, kuidas õnnestus koolitusel õpitu rakendamine. Kutsekoolides võiks mõelda, kuidas tõhustada koolis seda, et kutseõpetajad käiks oma kolleegide tunde vaatlemas ja annaks konstruktiivset tagasisidet. Lisaks puudulikule tagasisidele toodi välja, et tänasel päeval viiakse läbi ebakvaliteetseid koolitus, millel puuduvad kindlad eesmärgid ning koolituse sisu ei vasta välja reklaamitud infole. Samas tuleb arvestada, et need arvamused on toodud välja nelja kutseõpetajate poolt.

4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Käesoleva uurimustöö kitsaskohaks võib pidada intervjuude transkriptsioonide mitte saatmist kutseõpetajatele ülelugemiseks ja kommenteerimiseks. Kindlasti on uurimuses piiranguks valimi väiksus (neli kutseõpetajat ja ühe kutsekooli näitel), sest uurija arvates jäi andmete küllastuspunkt saavutamata õpitu rakendamise osas. Teooria peatüki kirjutamisel tundsin, et tulevaste uurimuste läbiviimisel peaksin põhjalikumalt süvenema nii eriala kirjandusse kui ka võõrkeeles kirjutatud varasematesse uurimustesse. Kirjanduse läbitöötamisel sai suureks takistuseks kehv inglise keele oskus. Pidin kasutama sõnaraamatu ja lähituttavate abi, mis tingis selle, et lõputöö koostamiseks kulus rohkem aega kui algselt planeeritud.

Töö praktiliseks väärtuseks loen saadud kogemusi kvalitatiivse uurimuse läbi viimisel. Õppisin poolstruktureeritud intervjuu abil andmeid koguma, vabavara programmiga QCMap kvalitatiivset sisuanalüüsi tegema ning tulemuste esitamist.

Praktiliseks väärtuseks võib lugeda seda, et saadud tulemusi saab kasutada koolis nii töö kui ka õppetöö organiseerimisel, täpsemalt täiendusõppe ja koolituste valdkonnas. Saadud tulemusi ja kogemusi saan samuti kasutada magistritöö planeerimisel.

Resümee

Õpetaja täienduskoolitustel osalemisel on oluline koht õpetaja professionaalsele arengule. Autorile teadaolevalt on Eestis vähe uuritud seda, kuidas kutseõpetajad täienduskoolitusel omandatud teadmisi õppetöös kasutavad ja kuidas täienduskoolitused aitavad kaasa õpetaja professionaalsele arengule. Pole piisavalt teadmisi, kuidas kutseõpetajad täienduskoolitusel saadud teadmisi ja oskusi oma õppetöös rakendavad ning millist tähendust omistavad nad täienduskoolitusele oma professionaalses arengus. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, millisena näevad kutseõpetajad täienduskoolituse tähendust oma professionaalses arengus ning kuidas kutseõpetajad rakendavad enda hinnangul täienduskoolitusel saadud teadmisi ja oskusi õpetamispraktikas.

Uurimuse eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, mille raames koguti andmed poolstruktureeritud intervjuuga neljalt vähemalt viieaastase töökogemusega kutseõpetajalt. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga.

Uurimuse tulemustest selgus, et kutseõpetajad osalevad täienduskoolitustel erinevatel põhjustel, millest olulisemana nimetati vajadust tulla toime haridussüsteemis toimuvate muudatustega, erinevate kompetentside arendamist, kvalifikatsiooni omandamist või pikendamist ning uute õppemeetodite omandamist ja õppematerjalide uuendamist. Uurimuse osalejate kirjeldustest selgus, et täienduskoolitustel saab koos kolleegidega õppida ja muljeid vahetada.

Pärast täienduskoolitust on kutseõpetajad hakanud rakendama uusi õpetamismeetodeid, täiendanud ja uuendanud õppematerjale, paranenud on ka nende erialased praktilised töövõtted ning kasutusele on võetud uued tehnoloogiad. Kutseõpetajad tõid välja ka täienduskoolitusel osalemisega seotud probleemid ja takistused, milleks peeti suurt töökoormust ning erialakoolituste ebapiisavat valikut, koolituste puudulikku korraldust ja mitterahuldavat kvaliteeti. Probleemaatiliseks peeti ka vähest tagasisidet koolitustel õpitu rakendamise kohta.

Märksõnad: õpetaja professionaalne areng, täienduskoolitustel osalemine, õpitu rakendamine.

Summary

Taking part in further trainings plays an important role in a teacher's professional development. To the author's knowledge there is not much research carried out in Estonia on how vocational teachers use the knowledge gained from further trainings in their work and how further trainings facilitate a teacher's professional development. There is little information on how vocational teachers implement the knowledge and skills gained from further trainings and how important they think further trainings are, with regard to their professional development. The aim of this bachelor's thesis was to find out how vocational teachers rate the importance of further trainings in their professional development and how they think they implement the knowledge and skills learnt from further trainings in teaching practice.

In order to achieve the mentioned aim, a qualitative research was carried out gathering data using semi-structured interviews from four teachers with at least a 5-year work experience. The data was analysed with a qualitative inductive content analysis.

The results showed that vocational teachers take part in further trainings for various reasons, the most important of which being the need to cope with changes in the educational system, developing various competences, acquiring or renewing a certain qualification and learning new teaching methods as well as renewing teaching materials. According to the respondents' descriptions, further trainings allow studying with colleagues and exchanging information and experience.

After taking part in further trainings, vocational teachers have implemented new teaching methods, amended and renewed teaching materials. Their practical speciality-specific work methods have also improved and new technologies are being used. The vocational teachers also highlighted problems and issues regarding taking part in further trainings, for example, a significant workload, few choices of speciality-specific trainings, unsatisfactory organising process of the trainings and low quality. Little feedback on what has been implemented after the further trainings, was also considered as problematic.

Key words: teacher's professional development, taking part of further trainings, implementing what is learnt.

Tänu sõnad

Täna kõik neli kutseõpetajat, kes olid nõus osalema minu uurimustöös panustades oma väärtuslikku aega, mõtteid ja kogemusi. Täna väga oma bakalaureusetöö juhendajat Marvi Remmikut, kes luges mitmeid kordi minu lõputööd ja andis väga head tagasisidet. Lisaks täna veel Evelit, kes tegi kaaskodeerimist ja Liinat, kes tegi minu tööle keeleteoimetust. Kõige lõpus täna oma pere, eelkõige oma abikaasat, kes oli mulle lõputöö koostamise ajal suureks toeks täites lisaks isarollile ka emarolli.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Autori allkiri:

Kuupäev: 21.05.2015

Kasutatud kirjandus

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76 (3), 383–412
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199
- Eesti Koostöö Kogu. (2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2014 – 2020. Külastatud aadressil <http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/elukestva-oppe-strateegia/elukestva-oppe-strateegia-2014-2020/>
- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009-2013. (2009). Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=8782
- Eisenschmidt, E. (2005). Õpetaja professionaalne areng ja kutsestandard. *Haridus*, 3, 28-29.
- Eisenschmidt, E. (2007a). Õpetaja professionaalne areng. Eisenschmidt, E., Lõugas, K., & Köster, K. (Koost) OPAH- oma professionaalse arengu haldamine. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Eisenschmidt, E. (2007b). Õpetaja professionaalne areng Eesti kooli kontekstis. Kippak, R. (Koost), *Ülikool ja üldhariduskool – partnerid õpetajahariduses*. Tallinna Ülikooli kirjastus
- Eisenschmidt, E. (s.a.). *Õpetaja professionaalne areng – mida ja kuidas?* Külastatud aadressil http://www.oppekava.ee/images/b/bf/Voorkeele_opetaja_prof_areng.pdf
- Eisenschmidt, E., & Koit, R. (2014). *Kutsestandardi rakendamine õpetajaks kujunemisel ja edasises professionaalses arengus*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/Kutsestandardi%20rakendamine%20ja%20eneseanal%C3%BC%C3%BCs.pdf>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115

- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Külastatud aadressil http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Teacher_autonomy_EN.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915–945
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112
- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485-501
- Hiieväli, R., Loogma, K., Karu-Veskioja, Y., & Kaikkonen, E. (2006). *Kutseõpetajatekarjääriteed ja koolitusvajadus: Uuringu aruanne*, p. 52. Tallinn. Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/2/ARUANNE_loplik.pdf
- Hinno, K. (2013). *Kutseõpetajate koolituse analüüs Eesti Hariduse Infosüsteemi andmete põhjal*. Külastatud aadressil http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Uuringud/Kutseopetajate_koolituse_analuus_EHISE_pohjal_2012.pdf
- Knapp, M. S. (2003). Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-156
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The Professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Koht: TÜ Kirjastus
- Kutsestandard (2014). Kutseõpetaja, tase 5. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutsereregister/kutsestandardid/10536001/pdf/kutseopetaja-tase-5.5.et.pdf>
- Kutseõpetaja professionaalse arengu süsteem. (2008). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Valminud ESF projekt „Kutseõpetajate väljaõppe ja

- täienduskoolituse süsteemi arendamine” raames. Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/1/REKK_Kutseopetaja%20professionaalse%20arengu%20systeem.pdf
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks California: Sage Publications
- Kõiva, M. (2008). Täienduskoolitus. Koolitatud meistrid, kvaliteetne kutseõpe. Külastatud aadressil mwx.nlib.ee/et/download/72192
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimismeetod*. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetajate professionaalsus ning tõhusama õpetamise- ja õppimiskeskonna loomine*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/sites/default/files/talis2008.pdf>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Külastatud aadressil http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf?sequence=1
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field methods*, 15(1), 63–84
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15
- Ruohotie, P., Korpola, K. (2008). *Muutused ühiskonnas, koolituses ja tööhõives: kuidas kohaneda?* Külastatud aadressil <https://www.scribd.com/doc/29988845/Muutused-uhiskonnas-koolituses-ja-toohoives-P-Ruohotie-K-Korpelainen#scribd>
- Sarv, E.-S. (s.a.). *Õpetaja haridus, kooliharidus ja ühiskonna loomus*. Külastatud aadressil <http://kynnis.onepagefree.com/?id=11924&onepagefree=pb2v6nn16ja772h517nbj8r7k6>
- Sirk, M. (s.a.). *Kutseõpetajate koolitamisest Eestis ja mujal*. Külastatud aadressil: https://www.tlu.ee/kutseopetus/documents/kutseopetajate_koolitamine.pdf
- Van Driel, J. H., Barry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(I), 26-28

VET õpetajate ja koolitajate mitteformaalse ja informaalse õppe tunnustamine ja hindamine
Euroopa Liidu liikmesriikides.(2007). Külastatud aadressil

http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Kogemusõppe_tunnustamine_ja_hindamine.pdf

Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus*.
Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool

Õpetajate koolituse raamnõuded. Vabariigi Valitsuse määrus. Vastu võetud 22.11.2000 nr 381
RT I 2000, 87.575. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015?leiaKehtiv>

Lisa 1 Intervjuukava

Taustaküsimused

- Mitu aastat oled kutseõpetajana töötanud?
- Sinu õpetatav valdkond? Millise eriala (milliste erialade) õpetaja oled?
- Milline on Sinu eelnev koolitustel osalemise kogemus (on olnud head kogemused või olete rahule jäänud?).
- Millistel täienduskoolitustel oled osalenud (erialastel, õpetamisoskuste arengut puudutavad koolitused jne?).
- Kui palju sa oled ise õppinud teistele koolitusi ette valmistades või (täienduskoolitusi läbi viinud?).

Koolitusel osalemise ajendid

- Miks peab Sinu arvates kutseõpetajad ennast täiendama või osalema täienduskoolitustel?
Miks Sa käid täienduskoolitustel?
- Kuidas Sulle meeldib õppida/ennast täiendada? Mil viisil või kuidas toimub Sinul erialane enesetäiendamine? (nt õpid raamatutest, internetist või käid koolitustel?).
- Millised on võimalused enesetäiendamiseks?
Kas Sulle huvipakkuvaid ja vajalikke koolitusi pakutakse piisavalt?
- Kust saad infot täienduskoolituste toimumise kohta?
- Millal käisid viimati enesetäiendamisel ja mis põhjustel Sa seal osalesid?
- Kuidas Sinu kutseõppeasutuses on täienduskoolitus korraldatud? Kui palju on Sul endal võimalik otsustada, millistel koolitustel osaleda?
- Mille järgi või kuidas Sa valid enda jaoks koolitusi. Mis on Sinu jaoks oluline?
- Kuidas hindad oma õpetatava eriala tarvis pakutavate täienduskoolituste hulka?
- Mis motiveerib Sind täienduskoolitusel osalema?
- Millised on olnud Sinu varasemad kogemused täienduskoolitusel osalemisel? (Oled saanud uusi kontakte, head emotsioonid, rahulolu?)
- Milliseid takistusi on esinenud täienduskoolitustel osalemisel?

Täienduskoolituse olulisus professionaalses arengus

- Kui suures mahus on sulle teadaolevalt kutseõpetajatele kohustus osaleda tööalasel täienduskoolitusel kolme aasta jooksul?

(Õpetaja koolituse raamnõuded - kutseõpetaja läbib iga kolme aasta jooksul tööalase täienduskoolituse vähemalt kahe kuu ulatuses).

- Miks Sa pead ennast arendama või osalema täienduskoolitustel?
- Kuidas selgitad välja enda arenguvajadused?

Mida selleks teed?

Mida selleks koolis tehakse? (Enesearenduskava, arenguestlus).

- Milliseks hindad täienduskoolituse vajalikkust?
- Milline koolitus on Sinu hinnangul tõhus? Miks?
- Mida annab Sulle koolitustel osalemine?
- Kuidas on täienduskoolitused Sind motiveerinud? (Kas see motiveeris Sind midagi paremini tegema, reflekteerima oma tegevust).

Too mõned positiivsed näited!

- Milliseks hindad täienduskoolitustelt saadud informatsiooni? Põhjenda.

Kas koolituse eesmärgid on vastanud Sinu ootustele?

- Kuivõrd on mõjutanud täienduskoolitustel saadud kogemused Sinu edasist tööd?
- Kas ja kuidas toimub teie koolis täienduskoolitusel saadud info jagamine?

Õpitu rakendamine ja mitterakendamine kutseõpetaja hinnangul

- Kuidas rakendad enda hinnangul uusi teadmisi või oskusi oma töös (väljaspool õppetööd) kui ka õppetöös?
- Mis peaks koolituse tulemusel Sinu õpetamispraktikas muutuma, et saad hinnata koolituse tõhusaks.
- Mida oled juurde õppinud täienduskoolitustel? Too mõned näited. Soovid mõne näite välja tuua.
- Räägi palun sellest, milliseid muudatusi oled koolituste tulemusel oma õpetamispraktikas teinud?
- Kas Sa reflekteerid pärast koolitusi kogetu üle? Kuidas sa seda teed? (nt koos kolleegidega, räägin pereliikmetega, vms).

Refleksioon e. reflekteerimine – oma tegevuse, kogemuse või õpitu analüüsimine, hindamine ja seoste loomine ning järelduste tegemine edasisteks tegevusteks.

- Missuguseid takistusi oled kogenud koolitusel õpitu rakendamisel? Too palun näiteid.

Mis on takistanud rakendamist?

Tagasiside küsimine oma tööle (rakendumise/mitterakendumise hindamine)

- Kuidas toimub täienduskoolitusel õpitud teadmiste ja oskuste rakendumise hindamine? (Tundide vaatlemine õppeosakonna poolt, kaaskolleeegide poolt, arenguveestlused?).
- Kuidas Sa saad oma tööle/õpetamisele tagasisidet? (Kirjalik, suuline?).
- Kellelt Sa saad tagasisidet?
- Milline on olnud tagasiside, mida oled saanud oma tööle?
- Kuidas sa hindad oma tööle saadud tagasisidet ja selle olulisust.
- Missugused võimalused on sul tagasisidet saada, kas ja kuidas õnnestus Sul uute meetodite kasutamine, mida täienduskoolitusel õppisid?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maria Jürisson,
(sünnikuupäev: 28.05.1986)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Kutseõpetajate arvamused täienduskoolitusel osalemise põhjustest ning õpitu rakendamisest õppetöös“,

mille juhendaja on Marvi Remmik,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2015